

中学生・高校生と教師の信頼感に関する一研究

佛教大学臨床心理学研究センター 研修員 八木 恵 美

I 問 題

学校とは、様々な学習や体験の場であり、それらはすべて人間関係を媒介にして行われると考えれば、人間関係の場である（鈴木、1998）といえる。学校において生徒は、友人との関係、教師との関係、同級生との関係、先輩・後輩との関係など、様々な人間関係をもつ。中でも、生徒と教師間の人間関係は、学習の基盤を成し、生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものであり（平岡・豊嶋、1991）、学校生活を送るうえで非常に重要であると考えられる。このような考えのもと、児童・生徒と教師の人間関係に関する研究が行われている。

その一つに、生徒と教師の人間関係と学校適応についての研究がある。木原ら（1997）は、生徒の学校適応と教師との関係を調べたところ、学校不適応の中学生・高校生は学校適応の生徒と比較して、教師との関係が良くないことが明らかにされた。学校不適応の生徒は、教師に対して自分のことを信頼してくれない、相談にのってくれない、話しかけても気持ちよく応じてくれない、自分の良いところをほめてくれない、怒られても理由がわからないと感じる傾向にあることが示された。

また、文部科学省の発表した調査結果によると、不登校経験者に不登校のきっかけを複数回答で求めたところ、「友人関係」(45%)、「学業不振」(28%)に次いで「教師との関係」が21%を占めた（朝日新聞、2001；毎日新聞、2001）。

学校適応感に関して、小林・仲田（1997）の研究では、子どもとの信頼感

を形成し、親密な関係を築こうと努める教師の存在と、生徒が教師はいざとなれば自分を援助してくれると意識していることが適応感につながると指摘している。

さらに、山本ら（2000）は、小学生・中学生の“自分は先生から好かれて”という教師関係認知が学校享受感の増大・ストレス反応の低減に影響を及ぼしていることを明らかにした。

いずれの研究においても、生徒にとって教師との人間関係が学校適応にかかわる大事な要素であることを示唆している。

では、教師との関係が好ましい状態ではない場合は、改善するためにどのようなことが考えられるのだろうか。この点に関して浜名・松本（1993）は、教師が児童に対して受容的・共感的な態度を増加させれば、児童の対教師関係や対友人関係、学習への意欲などが肯定的な方向へ変化することを明らかにした。富田・小石（1991）の研究においても、教師が受容的・好意的態度を意識して児童と接することで、児童の教師認知が改善されたと報告されている。

よって両研究から、生徒と教師のよい人間関係を築くためには、教師の受容的態度が欠かせないと言える。ただ、生徒と教師の人間関係には、当然のことながら教師側の要素だけでなく生徒側の要素も影響する。

櫛田・中島（1995）は、その一つが勉強の好き嫌いであることを明らかにした。すなわち、中学生において勉強が好きな場合は教師との人間関係がうまくいき、勉強が嫌いな場合は教師との人間関係がうまくいかないことが示された。しかし、生徒の積極的性格・消極的性格は対教師関係に関連がないことが示された。

関係改善に不可欠な教師の受容的態度は、児童の学校ざらい感情の緩和（古市・國房、1998）や学校不適応感の低減（嶋野ら、1995）にもつながることが明らかにされている。

この他にも、生徒と教師の人間関係についていくつかの調査がある。

日本青年会議所（1986）の調査によると、小学生・中学生の求める教師像は、気持ちをわかってくれる教師が約8割、授業がよくわかる教師、相談にのってくれる教師が約7割、心配事を一緒に考えてくれる教師が6割であった。また、教師に対する生徒の満足度、生徒に対する教師の評価がともに低

く、生徒と教師の関係が薄れている様子がうかがわれた。

また、ベネッセコーポレーション教育研究所（1997）の調査では、児童が教師との授業場面以外でのかかわりの少なさを嘆いていることや、児童と教師との間でネガティブな接触が少ない一方で、ポジティブな接触も少ないことが明らかになり、児童と教師の希薄な関係がうかがえる結果となった。

教師と生徒とのズレについて佐々木（1988）は、教師側からすれば生徒が物を大事にせず、公共心に欠け、言葉使いが乱れ、礼を欠いた言動が目にあまると感じていることが、生徒側からすれば、それほど批判されるようなことをしておらず、むしろ逆だと思っているという意識のズレを明らかにした。また、生徒は好きな教師として6割以上が「頼れる先生」を求めたが、そのように生徒に評価されていると回答した教師は1割を超えたにすぎなかった。

成田（1996）は、中学生と教師の人間関係について意識調査を行った。その結果、年齢層の若い教師に、生徒との関係に自信が持てない傾向がみられた。そして、生徒のことを理解しにくいことが「たびたびある」、「時々ある」と感じている教師は9割近くいた。一方、生徒の7割以上が教師に対して信頼を感じていたが、相談できる教師が「いる」と回答した生徒は3割に満たなかった。尊敬できる教師が「いる」、「いない」とした生徒は半々であった。また、教師の9割以上が生徒理解に努めていると回答したが、教師からの理解を感じている生徒は7割となり、教師と生徒の意識の差がみられた。

以上の諸調査から、生徒と教師の関係の希薄さや意識のズレ、教師の自信のなさがうかがえた。

さらに、児童と教師の人間関係構造の研究において岸田（1958）は、児童が教師に対して親近感を抱いている場合を適応的關係、疎遠感を抱いている場合を不適応關係としてとらえ、児童と教師の人間関係が親近の因子と疎遠の因子を主軸として構成されていることを明らかにした。

そして、山口ら（1989、1992、1993、1994、1996）は、生徒と教師の間には何らかの隔たりがあるとし、それを心理的距離という視点からとらえた一連の研究を行っている。

山口ら（1996）は、心理的距離とは「ある人とある人との間に存在する二者間の親密度・親和性・親近感の度合いや程度を表す概念」であると定義している。具体的には「何でも気軽に話せる、緊張感がない、うち解けている、

不安を感じない、気まずさを感じない、気づまりを感じない、目を背けなくてもよい、威圧を感じない、気を許せる、恥ずかしさを感じない、気疲れしないなどの程度を表す概念」であるとし、生徒と教師間の心理的距離に影響を及ぼす要因について、いくつか明らかにした。

生徒と教師間の心理的距離を規定する生徒側の要因としては、生徒の性格特性や発達の要因、教科や教師の職務・役割に対する好悪のイメージの要因が明らかにされた。すなわち、中学生は高校生と比較して、教師との心理的距離を親密で身近にとらえていることが示された（山口ら、1989）。また、山口らによると、外向的特性が顕著な生徒は、内向的特性の強い生徒と比較して、教師との心理的距離を身近にとらえていることが示された（山口ら、1996）。さらに、教科や教師の職種に対して好感的イメージを抱いている生徒は、嫌悪的イメージを抱いている生徒よりも教師との心理的距離を有意に近いと認知していることが示された（山口、1992）。

他方、生徒と教師間の心理的距離を規定する教師側の要因としては、教師の指導態度と自己開示特性が明らかにされた。つまり、権威的態度・強制的態度・威圧的態度が強い「教師主導型」の指導態度をとる教師との心理的距離は、受容的態度・情熱的態度・民主的態度が強い「生徒受容型」の指導態度をとる教師との心理的距離に比べて有意に遠いことが明確にされた（山口ら、1993）。また、生徒に対して自己開示を多く行う教師との心理的距離は、自己開示をほとんど行わない教師と比較して有意に近いことが明らかにされた（山口、1994）。

これらを踏まえて山口ら（1996）は、生徒と教師間の心理的距離を好ましい方向に変容させる要因の検討を行った。そして、生徒が教師との心理的距離の改善のために自らとる行動・態度として「教師との相談」、「素直さ・まじめさ」、「自己顕示」、「コミュニケーション」、「従順な態度」、「積極性の表現」、「学習活動」の因子を見出した。また、生徒が心理的距離改善のために教師に望む行動・態度の因子として「やさしい態度」、「おもしろみ」、「教師の力量」、「親しみのある態度」の4因子が報告されている。

以上の心理的距離は、信頼関係を表す指標の一つとしてとらえられるが、信頼感に関しては、天貝（1995a, 1995b, 1996, 1997, 1999）による一連の研究がある。

天貝は、信頼感を「人や自分自身を安心して信じ、頼ることができるという気持ち」ととらえ、「自己への信頼」、「他者への信頼」、「不信」の3因子からなることを見出した(天貝、1995a)。その発達の変容は、人や自分に信頼も不信も意識していない時期→対人的な何らかの不信体験、または自己への強烈な意識による不信感の芽生え→人や自分に対して信頼が少なく不信が強い時期→対人的不信感の克服(人との腹を割ったやりとりなど)、または不信感意識の緩和(個人内での内省など)→信頼も不信も意識した穏やかな成熟した信頼の時期という図式により表されると考えられた(天貝、1995b)。

また、中学生・高校生の友人・教師・家族に対する心理的距離と信頼感との関連を検討したところ、中学生のほうが高校生よりも強い関連がみられた(天貝、1996)。その際、友人・家族に対する心理的距離は親密性と有意な関連を、教師に対する心理的距離は依存性と有意な関連を示し、心理的距離が他者との親密性と依存性という2側面を反映していることを示すと考えられた。そして、学校適応感と信頼感との関連を検討したところ、中学生・高校生ともに、信頼感と学校適応感との間に有意な関連がみられた。特に、信頼感是对人面での適応感と強く関連していた(天貝・杉原、1997)。さらに、中学生・高校生における信頼感に影響を及ぼす経験要因を検討したところ、「受容経験」、「承認経験」、「親との親密なかかわり経験」、「対人的傷つき経験」の4経験が見出された(天貝、1999)。自分への信頼には「承認経験」、「親との親密なかかわり経験」、「対人的傷つき経験」(負の影響)の3経験が有意な影響を及ぼした。他人への信頼には「受容経験」、「承認経験」、「対人的傷つき経験」(負の影響)の3経験が、不信には「対人的傷つき経験」と「受容経験」(負の影響)の2経験が有意な影響を及ぼした。以上より、受容経験は他人への信頼を高め不信を低減させる影響があり、人とのかかわりで傷ついた経験は他人への信頼を低め、不信を増大させることが示された。

以上のような実証的研究以外にも、生徒と教師の関係性に注目した実践研究が報告されている。

浦野(2001)は、学級の荒れは子どもと教師の関係性の中に潜む食い違いやズレに気づかないことが発端となることが多いとし、それを修正しようと努力することにより、関係の改善は可能であると考えた。そして、教師と子

どもの人間関係に焦点を当てた介入によって学級の荒れを改善できることが実践研究により明らかにされた。

これは何も、学級の荒れに関してだけ言えることではないのではないだろうか。生徒と教師との関係性の中にズレが生じることにより、生徒の思いは教師に伝わりにくくなり、教師の思いもまた、生徒に伝わりにくくなる。このような状態では、関係性の悪化を招きやすいだけではなく、ズレがさらにズレを生じさせていくという悪循環をもたらし、両者の間に大きな溝ができてしまうことにもなりかねない。

本研究も、この生徒と教師のズレに焦点をあてている。

生徒と教師の人間関係はこれまで触れてきたように、すべての教育活動の基盤にあると考えられる重大事項である。そして、その人間関係の基盤を成すものは信頼感であり、それは生徒と教師の相互作用の中から生じるものであると考えられる。本研究ではこの点を踏まえ、生徒と教師の信頼感に関して、主に両者のズレという観点から検討していくこととする。

II 目 的

学校におけるすべての諸活動は、人間関係を基盤に行われており、中でも生徒と教師の信頼関係は非常に重要であるが、両者の関係性には何らかのズレがあると考えられるので、そのズレについて検討するために、以下の仮説を立てた。

1. 生徒と教師が相互関係の中で抱く信頼感には差異があり、教師が想定するよりも生徒の信頼感は高くないだろう。
2. 信頼感に影響を及ぼす経験として見出されるものには、生徒と教師の間に違いがあるだろう。

以上の仮説を検証し、生徒と教師における信頼関係の現状を検討していくことを本研究の目的とした。

Ⅲ 方 法

調査対象 調査対象となった生徒は、関西地方の公立中学校の生徒401名（1年男子47名、1年女子53名、2年男子106名、2年女子93名、2年性別不明3名、3年男子48名、3年女子47名、3年性別不明4名）と、東海地方の公立高校の生徒339名（1年男子40名、1年女子75名、1年性別不明2名、2年男子43名、2年女子72名、2年性別不明1名、3年男子32名、3年女子74名）の計740名であった。調査対象となった教師は、東海地方や九州地方を中心とした中学校教師26名（男性18名、女性8名）と高校教師66名（男性40名、女性23名、性別不明3名）とその他（高等専門学校や養護学校）の教師12名（男性8名、女性4名）の計104名であった。

調査時期 2001年7月～9月に質問紙調査を実施した。

調査内容 (1) 信頼感尺度 天貝（1995）によって作成された信頼感を問う24項目を用いたが、人一般について尋ねるような項目に関しては、対象が教師となるように文章表現を改めた。回答は5件法で求めた。

(2) 信頼感影響経験測定項目 天貝（1999）によって作成された信頼感に影響を及ぼす経験を測定する42項目を用いたが、学校生活における質問項目となるような文章表現に改めた。回答は5件法で求めた。

(3) 生徒－教師間の心理的距離の測定 天貝（1996）の測定方法を参考に、より自由度が高まるように用紙の中央に生徒自身を●で表し、そこから上下左右に10.5cmの点線を記し、その範囲内に教師を表す番号を記入する方法を用いた。記入対象は、①学級担任、②教科担任、③部活動顧問、④養護教諭、⑤スクールカウンセラー、⑥心の教室相談員とした。

なお、フェイスシートには性別・学校種・学年を尋ねる項目を設け、無記名とした。

以上は、生徒用の質問紙調査内容であり、教師用は生徒とまったく同じ質問項目から成る信頼感尺度と信頼感影響経験測定項目

で構成され、いずれも生徒の回答を想定して答えてもらう方式にした。

手 続 き 生徒への調査は学級担任に質問紙の直接配布・回収を依頼した。教師への調査は、直接配布・回収と郵送配布・回収の両方により行われた。生徒の回収率は91%で、教師の回収率は56%であった。

IV 結 果

1. 信頼感尺度について

(1) データの得点化

全項目において、「非常にあてはまる」という回答を5点、「少しあてはまる」を4点、「どちらともいえない」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「まったくあてはまらない」を1点とし、得点化を行った。

(2) 因子分析

中学生・高校生から得られた全データを対象に、信頼感を測定するための24項目について主因子法による因子分析を行ったところ、固有値1.0以上の因子が4因子抽出された。スクリープロットや天貝（1995a）の研究を参考に因子の解釈可能性を考慮し、3因子解が妥当であると考えた。3因子の累積寄与率は、45.3%であった。抽出因子を3因子に設定し、再度主因子法による因子分析でVarimax回転を施した。因子負荷量が.40以上の項目を採用し、その結果は、表1に示した通りである。

第1因子は、“無理をしなくてもこの先も、私は信頼できる先生と出会えるような気がする”、“これまでの経験から、先生もある程度は信頼できると感じる”などの8項目からなり、「教師信頼」因子と命名した。第2因子は、“気をつけていないと、先生は私の弱みにつけこもうとするだろう”、“私はなぜか先生のことを疑ってしまう”などの9項目からなり、「教師不信」因子と命名した。第3因子は、“私は、自分自身をある程度は信頼できる”、“私は自分の人生に対し、何とかやっていけそうな気がする”などの6項目からなり、「自己信頼」因子と命名した。

表 1 中学生・高校生における信頼感尺度の因子分析 (Varimax回転後)

項 目	F 1	F 2	F 3	共通性
	教師	教師	自己	
	信頼	不信	信頼	
2. 無理をしなくてもこの先も、私は信頼できる先生と出会えるような気がする	.74			.51
4. これまでの経験から、先生もある程度は信頼できると感じる	.68			.50
3. 私は少しくらい何かあっても、今の先生との信頼関係を保っていけると思う	.68			.45
20. 一般的に、先生は信頼できると思う	.62			.46
1. これまでに会ったほとんどの先生は私によくしてくれた	.62			.41
9. 周りのほとんどの先生は私を信頼してくれているだろう	.53			.43
23. できることなら、たいていの先生と生徒はお互いに正直にかかわりあいたいと思っているだろう	.53			.36
7. 私は実際に信頼できる特定の先生がいる	.52			.30
17. 気をつけていないと、先生は私の弱みにつけこもうとするだろう		.66		.48
19. 私はなぜか先生のことを疑ってしまう		.61		.41
13. 先生は自分のためなら簡単に生徒を裏切ることができるだろう		.60		.39
8. いろいろ言っても、最終的には周りの先生は敵ばかりだと思える		.60		.38
5. 今、心から頼れる先生にもいつか裏切られるかもしれないと思う		.60		.33
22. 過去に、先生に裏切られたりだまされたりしたので信じるのが怖くなっている		.58		.31
11. 先生が自分を大切にしてくれるのは、そうすることによって先生が得をするからだ		.54		.30
15. 今は何かと話せても、先生などまったく当てにならないものである		.53		.42
21. 自分で自分をしっかり守っていないと、こわれてしまいそうな気がする		.44		.25
16. 私は、自分自身をある程度は信頼できる			.69	.35
12. 私は自分の人生に対し、何とかやっていけそうな気がする			.61	.35
24. 私は、自分自身の行動をある程度はコントロールすることができるという自信をもっている			.57	.27
10. 自分自身について、今は実現していないことでも、いつかこうなるだろうと信じられることは多い			.48	.31
14. 私は私であり、決して他人が私のかわりをすることのできない存在だと思う			.46	.25
18. 私は、自分自身が信頼されるだけの価値ある人間だと思う			.40	.26
固有値	5.3	3.7	1.7	
寄与率 (%)	22.3	15.6	7.3	

(3) 信頼性の検討

各因子に属する項目の合計得点を各尺度得点とし、各尺度の内部一貫性を α 係数により検討した。「教師信頼」因子は.84、「教師不信」因子は.83、「自己信頼」因子は.73であった。以上より、十分な整合性があることが示された。

2. 信頼感影響経験測定項目について

(1) データの得点化

全項目において、「かなりある」という回答を5点、「あまりない」を4点、「どちらともいえない」を3点、「少しある」を2点、「まったくない」を1点とし、得点化を行った。

(2) 因子分析

中学生・高校生から得られた全データを対象に、信頼感に影響を及ぼす経験を測定するための42項目について主因子法による因子分析を行ったところ、固有値1.0以上の因子が6因子抽出された。スクリープロットや因子の解釈可能性を考慮し、5因子解が妥当であると考えた。5因子の累積寄与率は、52.6%であった。抽出因子を5因子に設定し、再度主因子法による因子分析でVarimax回転を施した。因子負荷量が.40以上の項目を採用し、複数因子に同程度の高い負荷量が見られた項目は削除した。以上の結果は、表2に示した通りである。

第1因子は、“先生に自分の話を十分に聞いてもらったことがありますか”、“先生に自分の気持ちを受け入れてもらえたと感じたことがありますか”などの11項目からなり、「受容経験」因子と命名した。第2因子は、“自分がしたことを、先生にほめてもらったことがありますか”、“先生に、自分のよい点を言ってもらえたことがありますか”などの9項目からなり、「承認経験」因子と命名した。第3因子は、“先生のような人になりたいと思ったことがありますか”、“先生に対し「先生はすごいなあ」と尊敬の気持ちをもったことがありますか”などの5項目からなり、「尊敬経験」因子と命名した。第4因子は、“先生とかかわってひどく傷ついたことがありますか”、“もう先生とかかわっていやな思いをしたくない”と感じたことがありますか”などの4項目からなり、「傷付き経験」因子と命名した。第5因子は、“委員会や

表2 中学生・高校生における信頼感影響経験測定項目の因子分析 (Varimax回転後)

項 目	F 1 受容	F 2 承認	F 3 尊敬	F 4 傷付	F 5 達成	共通性
2. 先生に本音を打ち明けたことがありますか	.69					.66
1. 先生に自分の話を十分聞いてもらったことがありますか	.66					.50
10. 先生に自分の気持ちを受け入れてもらえたと感じたことがありますか	.63					.63
4. 自分の考えで人にはあまり言いたくないようなことを先生に話し理解してもらえたときがありますか	.63					.48
3. 「この先生は自分のことをわかろうとしてくれる」と感じたことがありますか	.62					.52
5. 先生と接していて、「この先生は本当に私のことを思ってくれているんだ」と感じたことがありますか	.59					.55
12. 苦しいとき、先生が最後までいっしょにつきあってくれたことがありますか	.56					.53
13. 先生が、自分のことをいつも気にかけてくれていると感じたことがありますか	.56					.62
7. 先生に対して「この先生は私のいい面だけでなく、悪い面もわかってくれている」と感じたことがありますか	.52					.49
9. 先生が、あなたのことをそのまま認めてくれたことがありますか	.52					.58
15. 「(行動や人に対しての) きらいだ、いやだ」という気持ちを先生にわかってもらったことがありますか	.51					.45
24. 自分がしたことを、先生にほめてもらったことがありますか		.76				.71
25. あなたがしてあげたことで、先生に感謝されたことがありますか		.70				.59
23. 先生に、自分のよい点を言ってもらえたことがありますか		.69				.63
20. 先生に、自分の得意なものを認めてもらったことがありますか		.57				.50
22. 先生に、何か大切なことをまかされたことがありますか		.55				.52
16. 先生に性格についてほめられたことがありますか		.49				.44
26. スポーツについて、先生にほめられたことがありますか		.48				.28
33. 先生は、自分によく話しかけてくれると感じたことがありますか		.44				.48
27. 勉強について、先生にほめられたことがありますか		.43				.26
37. 先生のような人になりたいと思ったことがありますか			.63			.54
40. 先生といっしょにいて安心できると感じたことがありますか			.61			.57
31. 先生に対し「先生はすごいなあ」と尊敬の気持ちをもったことがありますか			.58			.51
42. いざとなれば、先生は自分を助けてくれると感じたことがありますか			.55			.55
19. 先生のためにがんばろうと思ったことがありますか			.54			.48
34. 先生とかかわってひどく傷ついたことがありますか				.76		.60
39. 「もう先生とかかわっていやな思いをしたくない」と感じたことがありますか				.68		.48
36. 先生からひどく裏切られたことがありますか				.67		.47
30. 先生との関係の中で思い出したくないようなつらいことがありますか				.56		.35
21. 委員会やグループ活動などで自分の役割をうまくやりとげたことがありますか					.63	.52
18. クラスの中で、何か役割(係など)が与えられたことがありますか					.48	.36
41. (体育祭や文化祭など)何かをみんなでやって、うまくいったことやよい成績を残せたことがありますか					.43	.31
固有値	14.3	3.0	2.2	1.4	1.0	
寄与率 (%)	34.0	7.2	5.4	3.3	2.6	

グループ活動などで自分の役割をうまくやりとげたことがありますか”、“(体育祭や文化祭など)何かをみんなでやって、うまくいったことやよい成績を残せたことがありますか”などの3項目からなり、「達成経験」因子と命名した。

次に、因子構造の違いを検討するために、教師の全データを対象に、主因子法による因子分析を行ったところ、固有値1.0以上の因子が11因子抽出された。スクリープロットや因子の解釈可能性を考慮し、6因子解が妥当であると考えた。6因子の累積寄与率は、56.2%であった。抽出因子を6因子に設定し、再度主因子法による因子分析でVarimax回転を施した。因子負荷量が.40以上の項目を採用し、複数因子に同程度の高い負荷量が見られた項目は削除した。以上の結果は、表3に示した通りである。

第1因子は、“先生に自分の話を十分に聞いてもらったことがありますか”、“自分の考えで人にはあまり言いたくないようなことを先生に話し、理解してもらえたときがありますか”などの7項目からなり、「受容経験」因子と命名した。第2因子は、“先生があなたのことをそのまま認めてくれたことがありますか”、“勉強について、先生にほめられたことがありますか”などの8項目からなり、「承認経験」因子と命名した。第3因子は、“「もう先生とかかわっていやな思いをしたくない」と感じたことがありますか”、“先生とかかわってひどく傷ついたことがありますか”などの5項目からなり、「傷付き経験」因子と命名した。第4因子は、“あなたがしてあげたことで、先生に感謝されたことがありますか”、“先生といっしょに楽しい活動(遊び)をしたことがありますか”の2項目からなり、「対等経験」因子と命名した。第5因子は、“先生と接していて、「この先生は本当に私のことを思ってくれているんだ」と感じたことがありますか”、“先生に声をかけてもらってうれしいと思ったことがありますか”などの3項目からなり、「親密経験」因子と命名した。第6因子は、“先生に対し「先生はすごいなあ」と尊敬の気持ちをもったことがありますか”、“先生のような人になりたいと思ったことがありますか”などの4項目からなり、「尊敬経験」と命名した。

(3) 信頼性の検討

各因子に属する項目の合計得点を各尺度得点とし、各尺度の内部一貫性を

表3 教師における信頼感影響経験測定項目の因子分析 (Varimax回転後)

項 目	F 1 受容	F 2 承認	F 3 傷付	F 4 対等	F 5 親密	F 6 尊敬 共通性
2. 先生に本音を打ち明けたことがありますか	.74					.63
1. 先生に自分の話を十分聞いてもらったことがありますか	.69					.54
4. 自分の考えで人にはあまり言いたくないようなことを先生に話し理解してもらえたときがありますか	.59					.42
13. 先生が、自分のことをいつも気にかけてくれていると感じたことがありますか	.58					.53
12. 苦しいとき、先生が最後までいっしょにつきあってくれたことがありますか	.54					.47
40. 先生といっしょにいて安心できると感じたことがありますか	.54					.58
15. 「(行動や人に対しての) きらいだ、いやだ」という気持ちを先生にわかってもらったことがありますか	.49					.31
9. 先生が、あなたのことをそのまま認めてくれたことがありますか		.62				.56
27. 勉強について、先生にほめられたことがありますか		.59				.40
33. 先生は、自分によく話しかけてくれていると感じたことがありますか		.57				.48
20. 先生に、自分の得意なものを認めてもらったことがありますか		.56				.54
23. 先生に、自分のよい点を言ってもらえたことがありますか		.51				.57
32. 先生は自分自身の経験を話してくれたことがありますか		.47				.34
26. スポーツについて、先生にほめられたことがありますか		.45				.36
11. 先生といっしょに喜んだり悲しんだりしたことがありますか		.40				.32
39. 「もう先生とかかわっていやな思いをしたくない」と感じたことがありますか			.77			.54
34. 先生とかかわってひどく傷ついたことがありますか			.74			.73
36. 先生からひどく裏切られたことがありますか			.71			.63
30. 先生との関係の中で思いついたくないようなつらいことがありましたか			.70			.52
38. クラスの中で、仲間はずれになったと感じたことがありますか			.40			.32
25. あなたがしてあげたことで、先生に感謝されたことがありますか				.61		.47
28. 先生といっしょに楽しい活動(遊び)をしたことがありますか				.51		.51
5. 先生と接していて、「この先生は本当に私のことを思っているんだ」と感じたことがありますか					.61	.59
8. 先生に声をかけてもらってうれしいと思ったことがありますか					.50	.43
21. 委員会やグループ活動などで自分の役割をうまくやりとげたことがありますか					.45	.39
31. 先生に対し「先生はすごいなあ」と尊敬の気持ちをもちたことがありますか						.58 .32
37. 先生のような人になりたいと思ったことがありますか						.53 .41
19. 先生のためにがんばろうと思ったことがありますか						.53 .44
29. 困ったことがあったとき、先生にたよったことがありますか						.47 .41
固有値	13.1	3.1	2.5	1.7	1.6	1.4
寄与率 (%)	31.2	7.5	5.9	4.2	3.8	3.5

α 係数により検討した。生徒の因子分析結果による「受容経験」では.91、「承認経験」では.87、「尊敬経験」では.84、「傷付き経験」では.76、「達成経験」では.64であった。一方、教師の因子分析結果による「受容経験」では.85、「承認経験」では.82、「傷付き経験」では.82、「対等経験」では.54、「親密経験」では.67、「尊敬経験」では.78であった。以上より、一部の尺度については十分とまでは言いがたいものの、各尺度において内部一貫性があると考えられた。

3. 生徒における信頼感の3側面の相関

生徒のデータを対象に、信頼感の「教師信頼」、「教師不信」、「自己信頼」の3側面各々の相関を求めたところ、表4に示した結果となった。「教師信頼」と「教師不信」との間に負の相関が、「教師信頼」と「自己信頼」との間に正の相関が見られ、「教師不信」と「自己信頼」との間には有意な相関が見られなかった。よって、生徒は教師への信頼が高いほど教師への不信は少なく、自己への信頼が高いことが示された。

表4 信頼感の下位尺度間の相関

	教師信頼	教師不信
教師不信	-.31**	
自己信頼	.38**	.06

** $p < .01$

4. 生徒における信頼感影響経験の相関

生徒のデータを対象に、信頼感に影響を及ぼす「受容経験」、「承認経験」、「尊敬経験」、「傷付き経験」、「達成経験」の相関を求めたところ、表5に示した結果となった。「受容経験」と「承認経験」、「受容経験」と「尊敬経験」、「受容経験」と「達成経験」、「承認経験」と「尊敬経験」、「承認経験」と「傷付き経験」、「承認経験」と「達成経験」、「尊敬経験」と「達成経験」との間に有意な正の相関が見られたが、「傷付き経験」と「受容経験」、「傷付き経験」と「尊敬経験」、「傷付き経験」と「達成経験」との間には有意な相関は見られなかった。「傷付き経験」以外の4経験の間には、それぞれ強い関連が示された。

表5 信頼感に影響を及ぼす経験要因間の相関

	受 容	承 認	尊 敬	傷つき
承 認	.65**			
尊 敬	.71**	.62**		
傷つき	-.02	.09*	-.05	
達 成	.53**	.58**	.48**	.05
			**p<.01	*p<.05

5. 生徒における信頼感に影響を及ぼす経験の重回帰分析

生徒のデータを対象に、信頼感の3側面の各々を単独で目的変数とし、5つの信頼感影響経験を説明変数とする重回帰分析を行った。その結果は、表6に示した通りである。「教師信頼」には、「尊敬経験」を中心に5つの全ての経験が有意な影響を及ぼした。そのうちの「傷つき経験」は負の影響であった。「教師不信」には、「傷つき経験」を中心に「受容経験」、「尊敬経験」の3経験が有意な影響を及ぼした。「受容経験」と「尊敬経験」は、負の影響であった。「自己信頼」には、「承認経験」と「達成経験」が有意な正の影響を及ぼした。

表6 生徒における信頼感に影響を及ぼす経験の重回帰分析
(標準偏回帰係数)

	教師信頼	教師不信	自己信頼
受 容	.24**	-.15**	-.01
承 認	.13**	.08+	.38**
尊 敬	.42**	-.20**	-.04
傷つき	-.12**	.51**	-.05
達 成	.06*	.03	.10*
説明率 (R ²)	.57	.35	.17
			**p<.01 *p<.05 +p<.1

6. 生徒と教師の比較

(1) 信頼感影響経験測定項目における因子構造の比較

生徒と教師のそれぞれのデータを対象に、信頼感に影響を及ぼす経験を測定するための42項目において因子分析を行った。表2と表3に示した通り、生徒の因子分析結果からは、「受容経験」、「承認経験」、「尊敬経験」、「傷付

き経験」、「達成経験」の5因子が抽出された。一方、教師の因子分析結果からは「受容経験」、「承認経験」、「傷付き経験」、「対等経験」、「親密経験」、「尊敬経験」の6因子が抽出された。「受容経験」、「承認経験」、「尊敬経験」は、生徒にも教師にも見出されたが、「達成経験」は生徒においてのみ、「対等経験」、「親密経験」は教師においてのみ見出され、因子構造の違いが明らかとなった。

(2) 信頼感尺度得点と信頼感に影響を及ぼす経験における比較

信頼感各下位尺度での平均得点を算出し、生徒と教師とで差異が見られるかどうかをt検定により比較した。信頼感に影響を及ぼす経験についても、同様に比較した。その結果は、表7に示した通りである。表7から明らかに、全ての下位尺度において有意差がみられた。「教師信頼」、「自己信頼」は教師の方が高得点であり、「教師不信」は生徒の方が高得点であったことから、生徒は教師が想定するよりも、教師と自己への信頼は低く、教師への不信は高いことが示された。信頼感影響経験においては、5経験全てで教師の方が高得点を示したことから、生徒は教師が想定するよりもそれぞれの経験をしていないということが示された。

表7 生徒と教師の信頼感に影響を及ぼす経験および信頼感尺度得点の比較

	生徒平均 (SD)		教師平均 (SD)	t値
受容経験	29.05 (9.53)	<	36.86 (6.84)	10.14**
承認経験	26.78 (7.41)	<	33.27 (4.87)	11.65**
尊敬経験	13.16 (4.72)	<	15.84 (3.63)	6.66**
傷付経験	10.11 (3.88)	<	11.04 (3.36)	2.57*
達成経験	10.44 (2.57)	<	11.64 (1.72)	6.09**
教師信頼	22.32 (5.87)	<	26.35 (4.23)	8.41**
教師不信	25.00 (6.56)	>	23.15 (5.26)	2.67**
自己信頼	18.98 (4.17)	<	20.73 (3.15)	4.96**

**p<.01 *p<.05

次に、信頼感尺度を構成する各項目ごとに平均得点を算出し、生徒と教師間で差異が見られるかどうかをt検定により比較した。その結果は、表8に示した通りである。

表8 生徒と教師における信頼感尺度項目得点の比較

		生徒 (SD)		教師 (SD)	t値
教師 信 頼	2. 無理をしなくてもこの先も、私は信頼できる先生と出会えるような気がする	2.64 (.99)	<	2.91 (.81)	2.99**
	4. これまでの経験から、先生もある程度は信頼できると感じる	2.99 (1.04)	<	3.54 (.70)	6.87**
	3. 私は少しくらい何かあっても、今の先生との信頼関係を保っていけると思う	2.69 (.97)	<	3.18 (.82)	5.44**
	20. 一般的に、先生は信頼できると思う	2.78 (1.07)	<	3.42 (.81)	7.01**
	1. これまでに出会ったほとんどの先生は私によくしてくれた	3.00 (1.03)		3.05 (.82)	.56
	9. 周りのほとんどの先生は私を信頼してくれているだろう	2.51 (.93)	<	3.02 (.74)	6.29**
	23. できることなら、たいいていの先生と生徒はお互いに正直にかかわりあいたいと思っているだろう	2.98 (1.08)	<	3.72 (.89)	6.53**
教師 不 信	7. 私は実際に信頼できる特定の先生がいる	2.68 (1.28)	<	3.48 (.87)	8.04**
	17. 気をつけていないと、先生は私の弱みにつけこもうとするだろう	2.56 (1.07)	>	2.11 (.90)	4.60**
	19. 私はなぜか先生のことを疑ってしまう	2.96 (1.16)	>	2.82 (.95)	1.19**
	13. 先生は自分のためなら簡単に生徒を裏切ることができるだろう	2.72 (1.16)	>	2.24 (.88)	4.88**
	8. いろいろ言っても、最終的には周りの先生は敵ばかりだと感じる	2.84 (1.18)	>	2.44 (.79)	4.45**
	5. 今、心から頼れる先生にもいつか裏切られるかもしれないと思う	2.69 (1.08)		2.68 (.79)	.15
	22. 過去に、先生に裏切られたりだまされたりしたので信じるのが怖くなっている	2.29 (1.13)	<	2.61 (.86)	3.23**
	11. 先生が自分を大切にしてくれるのは、そうすることによって先生が得をするからだ	2.79 (1.04)	>	2.40 (.84)	3.54**
	15. 今は何かと話せても、先生などまったく当てにならないものである	2.94 (1.04)	>	2.57 (.83)	3.42**
	21. 自分で自分をしっかり守っていないと、こわれてしまいそうな気がする	3.13 (1.18)	(<)	3.31 (.86)	1.78+
自己 信 頼	16. 私は、自分自身をある程度は信頼できる	3.21 (1.04)	<	3.70 (.71)	6.02**
	12. 私は自分の人生に対し、何とかやっていけそうな気がする	3.27 (1.01)	<	3.50 (.73)	2.68**
	24. 私は、自分自身の行動をある程度はコントロールすることができるという自信をもっている	3.27 (1.10)		3.37 (.87)	1.03
	10. 自分自身について、今は実現していないことでも、いつかこうなるだろうと信じられることは多い	3.08 (1.06)		3.19 (.90)	1.03
	14. 私は私であり、決して他人が私のかわりをするのできない存在だと思う	3.55 (1.17)		3.68 (1.04)	1.14
	18. 私は、自分自身が信頼されるだけの価値ある人間だと思う	2.56 (.94)	<	3.27 (.86)	7.08**
					**p<.01 +p<.1

教師への信頼に関しては、“2. 無理をしなくてもこの先も、私は信頼できる先生と出会えるような気がする”(t=2.99, $p<.01$)、“4. これまでの経験から、先生もある程度は信頼できると感じる”(t=6.87, $p<.01$)、“3. 私は少しくらい何かあっても、今の先生との信頼関係を保っていけると思う”(t=5.44, $p<.01$)、“20. 一般的に、先生は信頼できると思う”(t=7.01, $p<.01$)、“9. 周りのほとんどの先生は私を信頼してくれているだろう”(t=6.29, $p<.01$)、“23. できることなら、たいいていの先生と生徒はお互いに正直にかかわりあいたいと思っているだろう”(t=6.53, $p<.01$)、“7. 私は実際に信頼できる特定の先生がいる”(t=8.04, $p<.01$)、において有意差が見られた。いずれも教師の方が生徒に比べて得点が高かった。教師への不信に関しては、“17. 気をつけていないと、先生は私の弱みにつけこもうとするだろう”(t=4.60, $p<.01$)、“19. 私はなぜか先生のことを疑ってしまう”(t=1.19, $p<.01$)、“13. 先生は自分のためなら簡単に生徒を裏切ることができるだろう”(t=4.88, $p<.01$)、“8. いろいろ言っても、最終的には周りの先生は敵ばかりだと感じる”(t=4.45, $p<.01$)、“22. 過去に、先生に裏切られたりだまされたりしたので信じるのが怖くなっている”(t=3.23, $p<.01$)、“11. 先生が自分を大切にしてくれるのは、そうすることによって先生が得をするからだ”(t=3.54, $p<.01$)、“15. 今は何かと話せても、先生などまったく当てにならないものである”(t=3.42, $p<.01$)において有意差が見られた。そのうちの項目22のみ、教師の方が生徒に比べて得点が高く、残りの項目は生徒の方が高い得点となった。自分への信頼に関しては、“16. 私は、自分自身がある程度は信頼できる”(t=6.02, $p<.01$)、“12. 私は自分の人生に対し、何とかやっていけそうな気がする”(t=2.68, $p<.01$)、“18. 私は、自分自身が信頼されるだけの価値ある人間だと思う”(t=7.08, $p<.01$)において有意差が見られた。項目16では、生徒の方が教師よりも高得点を示し、逆に項目12・18では、教師の方が高得点を示した。

ここで、生徒と教師の信頼感を回答者の割合で比較してみる。“20. 一般的に、先生は信頼できると思う”において、「非常にあてはまる」、「少しあてはまる」生徒が22%、教師50%、「あまりあてはまらない」、「まったくあてはまらない」生徒が34%、教師13%となった。“9. 周りのほとんどの先生は私を信頼してくれているだろう”においては、「非常にあてはまる」、「少

表9 生徒と教師における信頼感に影響を及ぼす経験の比較 (教師は生徒の回答を想定)

	生 徒	教 師	t値
2. 先生に本音を打ち明けたことがありますか	2.37 (1.30)	< 3.11 (1.07)	6.35**
1. 先生に自分の話を十分聞いてもらったことがありますか	2.69 (1.22)	< 3.32 (1.02)	5.74**
10. 先生に自分の気持ちを受け入れてもらえたと感じたことがありますか	2.70 (1.07)	< 3.67 (.85)	10.51**
4. 自分の考えで人にはあまり言いたくないようなことを先生に話し理解してもらえたとことがありますか	2.17 (1.13)	< 2.94 (.92)	7.66**
3. 「この先生は自分のことをわかろうとしてくれている」と感じたことがありますか	2.90 (1.23)	< 3.56 (.83)	7.11**
5. 先生と接していて、「この先生は本当に私のことを思ってくれているんだ」と感じたことがありますか	2.88 (1.25)	< 3.62 (.84)	7.73**
12. 苦しいとき、先生が最後までいっしょにつきあってくれたことがありますか	2.46 (1.02)	< 3.21 (1.03)	6.72**
13. 先生が、自分のことをいつも気にかけてくれていると感じたことがありますか	2.56 (1.15)	< 3.41 (.84)	9.10**
7. 先生に対して「この先生は私のいい面だけでなく、悪い面もわかってくれている」と感じたことがありますか	2.98 (1.19)	< 3.46 (.88)	4.93**
9. 先生が、あなたのことをそのまま認めてくれたことがありますか	2.84 (1.02)	< 3.49 (.89)	6.11**
15. 「(行動や人に対しての) きらいだ、いやだ」という気持ちを先生にわかってもらったことがありますか	2.56 (1.15)	< 3.14 (.90)	5.89**
24. 自分がしたことを、先生にほめてもらったことがありますか	3.21 (1.09)	< 3.95 (.73)	8.90**
25. あなたがしてあげたことで、先生に感謝されたことがありますか	2.94 (1.10)	< 3.80 (.74)	10.31**
23. 先生に、自分のよい点を言ってもらえたことがありますか	3.16 (1.14)	< 3.82 (.84)	7.14**
20. 先生に、自分の得意なものを認めてもらったことがありますか	3.19 (1.21)	< 3.92 (.68)	9.00**
22. 先生に、何か大切なことをまかされたことがありますか	2.94 (1.16)	< 3.66 (.88)	7.40**
16. 先生に性格についてほめられたことがありますか	2.97 (1.18)	< 3.65 (.82)	7.28**
26. スポーツについて、先生にほめられたことがありますか	2.97 (1.26)	< 3.43 (.98)	4.23**
33. 先生は、自分によく話しかけてくれると感じたことがありますか	2.74 (1.08)	< 3.49 (.90)	6.64**
27. 勉強について、先生にほめられたことがありますか	2.68 (1.15)	< 3.57 (.85)	9.41**
37. 先生のような人になりたいと思ったことがありますか	2.33 (1.23)	< 2.93 (1.03)	5.36**
40. 先生といっしょにいて安心できると感じたことがありますか	2.61 (1.14)	< 3.26 (.80)	7.17**
31. 先生に対し「先生はすごいなあ」と尊敬の気持ちをもったことがありますか	3.01 (1.28)	< 3.28 (1.02)	2.35**
42. いざとなれば、先生は自分を助けてくれると感じたことがありますか	2.64 (1.08)	< 3.54 (.86)	9.45**
19. 先生のためにがんばろうと思ったことがありますか	2.55 (1.23)	< 2.91 (1.02)	3.21**
34. 先生とかかわってひどく傷ついたことがありますか	2.54 (1.26)	2.68 (1.05)	1.22
39. 「もう先生とかかわっていいやないををしたくない」と感じたことがありますか	2.59 (1.30)	2.70 (1.00)	1.02
36. 先生からひどく裏切られたことがありますか	2.23 (1.19)	< 2.65 (.97)	3.96**
30. 先生との関係の中で思い出したいようなつらいことがありましたか	2.75 (1.32)	< 2.99 (1.05)	2.04**
21. 委員会やグループ活動などで自分の役割をうまくやりましたか	3.34 (1.03)	< 3.74 (.76)	4.67**
18. クラスの中で、何か役割(係など)が与えられたことがありますか	3.62 (1.09)	< 4.03 (.85)	4.40**
41. (体育祭や文化祭など) 何かをみんなでやって、うまくいったことやよい成績を残せたことがありますか	3.47 (1.22)	< 3.86 (.79)	4.26**

**p<.01

しあてはまる」生徒が9%、教師23%、「あまりあてはまらない」、「まったくあてはまらない」生徒が42%、教師21%となった。両項目とも、教師との信頼感を肯定的にとらえている生徒よりも、否定的にとらえている生徒のほうが多い結果となった。特に、生徒は教師からの信頼を感じていないようである。

続いて、信頼感に影響を及ぼす経験要因の各項目ごとに平均得点を算出し、生徒と教師との間に差異が見られるかどうかをt検定により比較した。その結果は、表9に示した通りである。「受容経験」、「承認経験」、「尊敬経験」、「達成経験」を構成する全ての項目において有意差が見られ、いずれも教師の方が生徒に比べて得点が高かった。「傷付き経験」においては、“36. 先生からひどく裏切られたことがありますか”(t=3.96, $p<.01$)、“30. 先生との関係の中で思い出したくないようなつらいことがありましたか”(t=2.04, $p<.01$)の2項目で有意差が見られ、いずれも教師の方が生徒に比べて高得点を示した。しかし、“34. 先生とかかわってひどく傷ついたことがありますか”、“39. 「もう先生とかかわっていやな思いをしたくない」と感じたことがありますか”の2項目においては、有意な差は見られなかった。

7. 生徒の教師に対する心理的距離

あらかじめ生徒の位置として記入されていた点から、生徒がそれぞれの教師の位置として記した番号までの距離を測定した。実測値の1mmを1点として得点化した。各教師における心理的距離の平均と標準偏差を表10に示した。教師による差異がみられるかどうかを分散分析によって検討したところ、教師の要因は有意であった($F(5,3145)=31.58$, $p<.01$)。LSD法を用いた多重比較によれば、各教師における平均の大小関係は『学級担任=部活動顧問<教科担任=養護教諭<スクールカウンセラー=心の教室相談員』であった($MSe=1331.50$, 5%水準)。その結果は、表11に示した。以上より、生徒が心理的距離を身近に感じる教師の順番は、学級担任と部活動顧問、次いで教科担任と養護教諭、その次にスクールカウンセラーと心の教室相談員となることが示された。

表10 教師別心理的距離の平均と標準偏差

	(N = 670)					
	学級担任	教科担任	部活顧問	養護教諭	スクール カウンセラー	心の教室 相談員
平均	52.38	62.43	54.58	65.29	75.28	75.06
標準偏差	37.06	32.84	38.07	35.69	39.16	37.45

表11 教師別心理的距離の多重比較の結果

左項vs.右項	教科担任	部活顧問	養護教諭	スクール カウンセラー	心の教室 相談員
学級担任	<	=	<	<	<
教科担任		>	=	<	<
部活顧問			<	<	<
養護教諭				<	<
スクール カウンセラー					=

不等号p<.05 等号n.s.

8. 生徒の教師に対する心理的距離と信頼感・信頼感影響経験との相関

信頼感の「教師信頼」、「教師不信」、「自己信頼」の3側面と各先生に対する心理的距離の相関、信頼感に影響を及ぼす「受容経験」、「承認経験」、「尊敬経験」、「傷付き経験」、「達成経験」と各先生に対する心理的距離の相関を求めた。その結果は、表12に示した通りである。

表12 生徒の教師に対する信頼感および信頼感影響経験と心理的距離との相関

	学級担任	教科担任	部活顧問	養護教諭	スクール カウンセラー	心の教室 相談員
教師信頼	-.44**	-.30**	-.30**	-.20**	-.13*	-.21**
教師不信	.33**	.20**	.18**	.16**	.05	.17**
自己信頼	-.09*	-.08*	-.13**	-.03	-.04	.01
受容経験	-.36**	-.21**	-.21**	-.15**	-.06	-.09
承認経験	-.27**	-.15**	-.21**	-.14**	-.09	-.08
尊敬経験	-.33**	-.17**	-.23**	-.15**	-.09	-.14*
傷付き経験	.16**	.09*	.08*	-.01	-.02	.02
達成経験	-.21**	-.10**	-.13**	-.08*	-.09	-.07

**p<.01 *p<.05

表12から明らかなように、学級担任と教科担任と部活動の先生に対する心理的距離は、信頼感の3側面と信頼感影響経験の5経験すべてにおいて有意な関連が示された。「教師信頼」、「自己信頼」、「受容経験」、「承認経験」、「尊敬経験」、「達成経験」においては負の相関が、「教師不信」、「傷付き経験」においては正の相関がみられた。つまり、教師への信頼、自己への信頼が高いほど、また、受容経験、承認経験、尊敬経験、達成経験が多いほど、学級担任と教科担任と部活動の先生に対する心理的距離は近くなることが明らかにされた。逆に、教師への不信が高いほど、また、傷つき経験が多いほど学級担任と教科担任と部活動の先生に対する心理的距離は遠くなることが明らかとなった。養護教諭に対する心理的距離は、「教師信頼」、「受容経験」、「承認経験」、「尊敬経験」、「達成経験」との間において有意な負の相関が、「教師不信」との間において有意な正の相関がみられた。スクールカウンセラーに対する心理的距離は、「教師信頼」と有意な負の相関がみられた。心の教室相談員に対する心理的距離は、「教師信頼」、「尊敬経験」との間において有意な負の相関が、「教師不信」との間において有意な正の相関がみられた。

V 考 察

1. 生徒と教師の信頼関係

信頼感の各側面の得点について生徒と教師とで比較検討したところ、教師への信頼、自分への信頼という信頼感の肯定的側面において、教師は生徒よりも高く評定し、教師への不信という否定的側面においては生徒よりも低い評定をし、生徒と教師との間に明確な差異がみられた。よって、生徒の抱く教師との信頼感は教師が想定するよりも低いだろうという仮説1は検証されたといえる。すなわち、生徒は教師が思っているよりも教師や自分を信頼しておらず、教師への不信感を抱いているということが言えよう。ただ、差異について教師の回答から考えると、そこには信頼してほしいという願望が含まれているとも考えられる。

さらに細かく、信頼感尺度を構成する項目について生徒と教師の得点比較を行うと、「教師不信」のほとんどの項目において生徒のほうが高得点を示した中、唯一“過去に、先生から裏切られたりだまされたりしたので信じる

のが怖くなっている”という項目において、教師のほうが高得点を示した。これと同様のことが、信頼感影響経験測定項目においてもみられた。つまり、信頼感影響経験の「傷付き経験」(教師に裏切られた経験、教師とのつらい経験)を教師は生徒よりも多く評定していたのである。よって、生徒は教師が思っているほど傷ついた経験をしていないといえるが、教師の回答から考えると、生徒を傷つけてしまったかもしれないという不安や後悔が表れているとも言えるのではないだろうか。佐々木(1988)の研究においても、生徒から「頼れる先生」と評価されていると思っている教師の割合は14%であり、生徒との関係において自信を失っている教師たちの存在がうかがえると言えよう。

信頼感に影響を及ぼす経験要因について生徒と教師間で比較検討すると、両者に見出されたのは「受容経験」、「承認経験」、「尊敬経験」、「傷付き経験」であり、生徒においてのみ「達成経験」が、教師においてのみ「対等経験」、「親密経験」が見出された。よって、生徒と教師では信頼感影響経験の因子構造に違いがみられ、信頼感に影響を及ぼす経験要因として見出されるものには、生徒と教師の間に違いがあるだろうとした仮説2は検証されたといえる。生徒には、達成経験が教師信頼や自己信頼に影響する要因としてとらえられたが、教師にはそのようにとらえられなかったようである。それよりも、生徒と対等に接することや親密なかかわりをもつことが生徒の信頼感に影響するととらえていた。教師はこのような考えから、普段から生徒と対等に、親密にかかわろうとしていることがうかがえる。しかし、これら「対等経験」、「親密経験」は、教師特有の観点として示されたことから、生徒はそれらの経験をあまりしていない、あるいはそのようにとらえていないとも考えられるのではないだろうか。せっかくの教師の働きかけも、生徒にそのように伝わらなければ無意味なことにもなりかねない。それどころか、押し付けのようにとらえられてしまうこともあるかもしれない。そのようなことにならないためにも、教師が生徒と対等に接しているつもり、親密にかかわっているつもりになっていないだろうか、時には省みることも大事なのではないだろうか。

本調査結果によると、一般的に先生は信頼できている生徒は2割で、否定的な回答は3割以上であった。また、周りのほとんどの先生は私を

信頼してくれているだろうと思っている生徒は1割にも満たず、否定的回答が4割以上であった。このことは佐藤ら（1987）による、国際的にみても日本の中学生の教師への信頼感は非常に希薄であるとの指摘を支持する結果と言わねばならないだろう。特に、生徒が教師からの信頼を感じていないという点が明らかであり、生徒と教師の信頼感を考えるうえで注目すべきところではないだろうか。教師信頼と自己信頼は、正の相関関係にあり、自己信頼が低ければ、教師への信頼も低くなる傾向にある。よって、教師から信頼されるような自分ではないとの思いが生徒にあったとも考えられる。生徒は教師が思うほど、自分への信頼が高くない。教師はそれを踏まえ、生徒の自己信頼を高めるような働きかけを心がけることも必要ではないだろうか。そうすることによって、教師への信頼が高まることも期待される。以上、本研究より生徒と教師の信頼関係の回復には、直接生徒の教師への信頼を高めるように働きかけるだけでなく、生徒自身の自己への信頼を高めるように働きかけることも有効であると考えられる。具体的には、教師が生徒のことを認めたり、生徒が達成感を体験できるように働きかけたりすることで生徒の自己信頼感を高めつつ、教師自身が生徒の尊敬やモデルの対象となるように努めたり、受容的態度で生徒に接していくことで教師への不信感を弱め、教師への信頼を高めていくということが考えられる。

2. 生徒と教師の心理的距離

生徒の教師に対する心理的距離について検討したところ、学級担任と部活動顧問に対しては身近に感じており、スクールカウンセラーと心の教室相談員に対しては疎遠であると感じており、その中間が教科担任と養護教諭という結果が示された。学級担任はその立場上、生徒と個別にかかわる機会が多いことが考えられ、部活動顧問は、長ければ3年間というかわりの期間が長いことや成績評価に直接関係ない立場でかわれる存在であることが影響していると考えられる。教科担任は、成績評価にかかわる存在であるが、教科数だけいろいろな教師がいることが考えられ、養護教諭は成績評価に直接かわらない存在であり、立場上、受容的態度で接することが影響していると考えられる。また、両教師とも生徒自身がかわりの程度を選択できる存在であるとも言えよう。スクールカウンセラーと心の教室相談員においても

同様のことが言えるが、それに加えてかわりを持つ生徒数の少なさも影響していると考えられる。以上から、心理的距離には教師の立場上の特性やかわりの頻度が関連しているように思われる。

概して教師との心理的距離を身近にさせるものは、教師信頼、自己信頼、受容経験、承認経験、尊敬経験、達成経験であり、逆に疎遠にさせるものは教師不信と傷付き経験であるといえる。しかし、スクールカウンセラーとの心理的距離は、教師信頼とのみ関連がみられ、疎遠となる教師不信などの因子との関連はみられなかった。これはスクールカウンセラーが学校教師とは別の存在であるとの認識によるものとも考えられるのではないだろうか。

3. 総 括

本研究は、生徒と教師の信頼感にはズレがあり、両者の揺らいだ関係性を示す結果となった。しかし、それは決して教師の思い込みだけによるものではなく、そこから生徒との関係における教師の苦悩や迷いも垣間見られ、教師に対するサポートの必要性も感じられた。

また、生徒と教師の信頼関係は薄らいでいるともいえるが、生徒は教師へ自分の思いを伝えたいと思っており、教師からは人としてのあたたかさや気持ち伝わってくることを求めている。それが、人と関係を築いていくということになるのだろうが、そのためには教師の受容的態度が不可欠であり、それがあってこそ信頼関係が形成されていくと考えられる。

生徒と教師の関係とはいえ、そこには本研究で扱えなかった様々な要因や複雑な人間関係が絡んでいると考えられる。今後は、それらを含めて両者の関係性を検討していくことが必要であると思われる。その一つとして、教師へのサポートを含めた生徒と教師の関係性について検討していくことが重要であると思われる。

付 記 本稿は、佛教大学大学院教育学研究科に提出した修士論文を加筆修正したものである。論文作成にあたり、終始丁寧なご指導をいただきました東山弘子教授に心より御礼申し上げます。また、調査にご協力いただきましたすべての方々に深く感謝いたします。

【文 献】

- 天貝由美子 1995a 高校生の自我同一性に及ぼす信頼感の影響 教育心理学研究, 43, 364-371.
- 天貝由美子 1995b 信頼感の類型とその発達の変容 —高校生を中心に— 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 493.
- 天貝由美子 1996 中・高校生における心理的距離と信頼感 カウンセリング研究, 29, 130-134.
- 天貝由美子・杉原一昭 1997 中・高校生の学校適応感と信頼感との関係 筑波大学心理学研究, 19, 1-5.
- 天貝由美子 1999 一般高校生と非行少年の信頼感に影響を及ぼす経験要因 教育心理学研究, 47, 229-238.
- 朝日新聞 2001 中学で不登校77%が克服 (9月8日記事)
- ベネッセコーポレーション教育研究所 1997 学級担任と子どもたち 教育基礎情報調査会 (編) 教育アンケート収録年鑑 下 主婦の科学社 Pp. 488-505.
- 古市裕一・國房京子 1998 小学生の学校ざらい感情と教師の指導的態度 —ストレス理論からの検討— 岡山大学教育学部研究集録, 107, 159-167.
- 浜名外喜男・松本昌弘 1993 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究, 33, 101-110.
- 平岡恭一・豊嶋秋彦 1991 人生周期論的視座からみた児童・生徒と教師の人間関係の発達 弘前大学教育学部紀要, 66, 141-156.
- 木原孝博・田中治彦・藤森進 1997 中学生・高校生の学校不適応に関する研究—岡山県少年基本調査 (1994) に基づく分析— 岡山大学教育学部研究集録, 4, 105-122.
- 岸田元美 1958 児童と教師の人間関係 1 —教師への児童の適応— 教育心理学研究, 5, 25-33.
- 小林正幸・仲田洋子 1997 学校享受感に及ぼす教師の指導の影響力に関する研究 —学級の雰囲気に応じて教師はどうすればよいのか— カウンセリング研究, 30, 207-215.
- 櫛田眞澄・中島奈緒美 1995 教師と子どもの人間関係の自由記述法による分析 (1) 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 44, 43-55.
- 毎日新聞 2001 6割「希望進路選べず」(9月8日記事)
- 成田廣昭 1996 中学校における生徒と教師の人間関係に関する意識調査 教育基礎情報調査会 (編) 教育アンケート収録年鑑 下 主婦の科学社 Pp. 358-372.
- 日本青年会議所 1986 学校教育の現状と課題—1984年「子どもの学校どんなとこ運動」アンケート調査— 教育基礎情報調査会 (編) 教育アンケート収録年鑑第3巻 主婦の科学社 Pp. 58.

- 佐々木弘明 1988 教師と生徒とのズレについての研究 横浜国立大学教育紀要, 28, 223-250.
- 佐藤群衛 1987 学校と教師 千石保・鐘ヶ江晴彦・佐藤群衛 日本の中学生 国際比較でみる 日本放送出版協会 Pp. 95-133.
- 嶋野重行・笠松幹夫・勝倉孝治 1995 児童の認知する教師の指導態度, 学校ストレスと学校不適応感に関する研究 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 559.
- 鈴木敏城 1998 学校を人間関係の場として機能させるためのカウンセラーと教師の役割 カウンセリング研究, 31, 90-93.
- 富田庸子・小石寛文 1991 教師と児童と人間関係改善に関する研究 神戸大学教育学部研究集録, 87, 191-215.
- 浦野裕司 2001 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究 —TTによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善— 教育心理学研究, 49, 112-122.
- 山口正二 1992 高校生における好感的・嫌悪的イメージと心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 25, 31-36.
- 山口正二 1994 教師の自己開示特性と心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 27, 126-131.
- 山口正二 1996 生徒と教師の心理的距離の改善に望ましいと判断される行動・態度に関する研究 カウンセリング研究, 29, 169-179.
- 山口正二・米田光利・原野広太郎 1993 教師の指導態度と心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 26, 107-112.
- 山口正二・吉澤健二・原野広太郎 1989 生徒と教師の心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 22, 26-34.
- 山本淳子・仲田洋子・小林正幸 2000 子どもの友人関係認知および教師関係認知とストレス反応との関連 —学校不適応予防の視点から— カウンセリング研究, 33, 235-248.

